

2022

كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. Teachers' Self-Efficacy to Apply Inclusive Education for students with Learning Disabilities

فاطمة أحمد الزويد
السعودية, fatima.zwayyid@seciauni.org

فهد أحمد النعيم
جامعة الملك فيصل، السعودية, fahed.naeem@seciauni.org

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep

 Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation

النعيم, فهد أحمد (2022) "كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم. Teachers' Self-Efficacy to Apply Inclusive Education for students with Learning Disabilities," *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*. Vol. 19 : Iss. 4 , Article 3. Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss4/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

البحث الثالث

كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم

فاطمة أحمد الزويد *

د. فهد بن أحمد النعيم **

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات الذاتية للمعلمين اللازمة لضمان نجاح نظام التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، وذلك من وجهة نظر معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم، في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان استبانة على (127) معلما ومعلمة، منهم (47) صعوبات تعلم، و(81) تعليم عام، واتضح من النتائج أن أبرز توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام تمثلت في بُعد "التخطيط للتدريس"، وكان أقلها بُعد "التعاون والتشارك"، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة في (توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل) باختلاف متغير المهنة، لصالح معلمي التعليم العام، وفي ضوء تلك النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، صعوبات التعلم، الكفايات الذاتية، التعليم المتميز، التدريس التشاركي.

* باحث مستقل، معلمة صعوبات التعلم، الإحساء، السعودية.

** أستاذ التربية الخاصة المساعد - جامعة الملك فيصل، السعودية.

Teachers' Self-Efficacy to Apply Inclusive Education for students with Learning Disabilities

Fatimah Ahmed ALzwayyid
Dr.Fahed Bin Ahmad Al-na'em

Abstract

This study aimed to identify self-efficacy to ensure an inclusive education success at schools of general education from teachers' perspectives working at primary schools, which included learning disabilities programs in Al-Ahsa. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was administered to (127) male and female teachers: (47) teachers of learning disabilities and (81) teachers of general education. The findings of the study revealed that the most significant self-efficacy for applying the inclusive education with teachers of general education and teachers of learning disabilities at general education schools was "teaching planning" and the least one was "cooperation and participation". In addition, there were statistically significant differences at the level of (≤ 0.01) between the respondents' attitudes on self-efficacy for applying the inclusive education attributed to the variable of profession in favor of general education teachers. Based on the findings of the study, a number of recommendations were introduced.

Keywords: Inclusive Education, Learning Disabilities, Self-Efficacy, Differentiated teaching, Participatory Teaching

المقدمة:

يُنظر إلى صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية على أنها حاجة تعليمية خاصة تستدعي الدعم والتمويل، وتؤثر تلك الصعوبات في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، وتشمل مجموعة من الحالات كالصعوبات في القراءة، الكتابة، أو الحساب، ويتلقى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم خدمات التربية الخاصة حسب النظام الحالي في غرف المصادر الملحققة في مدارس التعليم العام، مع قضاء الجزء الأكبر من اليوم الدراسي داخل الفصول العادية، ففي غرفة المصادر يتلقى هؤلاء التلاميذ تدريساً علاجياً يهدف إلى تلبية تلك الاحتياجات تحت إشراف معلم متخصص في مجال صعوبات التعلم، بينما يتلقى هؤلاء التلاميذ تعليمهم إلى جانب أقرانهم العاديين في الفصول العادية تحت إشراف معلمي التعليم العام.

ونتيجة للتزايد الهائل في أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام الذين يحتاجون إلى برامج وخطط تربوية فردية، وفي ظل التطورات المتواصلة في مجال التربية الخاصة، وظهور العديد من القوانين والتشريعات الدولية التي غيرت المشهد التعليمي في كثير من دول العالم، كبيان سالامانكا (اليونسكو، 1994) الذي بدأ بالدفع القوي نحو التعليم الشامل للجميع، ويؤكد أنه لا يمكن تحقيق هدف التعليم للجميع دون إدماج جميع فئات المتعلمين في بيئة تعليمية واحدة تراعي تنوع المتعلمين، وإنشاء مجتمعات منفتحة وبلوغ هدف تعميم التعليم، فضلاً عن تحسين نوعية وفعالية تعليم طلاب التعليم العام. تمت التوصية بهذه العملية باعتبارها أفضل الممارسات التعليمية لجميع الطلاب بما في ذلك طلاب ذوي صعوبات التعلم. (Chao et al., 2017).

وفي إطار استجابة المملكة العربية السعودية لتلك التطورات، والمعاهدات التي وقعتها مع الأمم المتحدة بوصفها طرفاً في معاهدات حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في ديسمبر 2006 التي تم الاعتراف فيها بارتباط التعليم الشامل وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم، إذ نصّت المادة 24 على ما يلي: "تقر الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم. وقصد إعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، وعلى الدول الأطراف أن تؤمن نظام التعليم الشامل على جميع المستويات وتكفل التعلم مدى الحياة"؛ تم إسناد تطبيق "مشروع التعليم الشامل" لمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز من خلال شركة (تطوير) للخدمات التعليمية، بالتعاون مع الإدارة العامة للتربية الخاصة. وسعى البرنامج إلى إعادة بناء المدرسة لتحتضن كل الطلبة بدرجة متساوية، وبذل المزيد من الجهود لتأهيل معلمي ومعلمات التعليم العام والتربية الخاصة، وتطوير كفاياتهم للعمل في بيئات شاملة، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بالأدوار الجديدة المنوطة بهم (2021، الحلون).

إن الانتقال من التعليم الخاص القائم على الفصل إلى التعليم الشامل ليس بالأمر الهين، ويجب التسليم بما يثيره من مسائل معقدة والتصدي لها بحزم، ومن تلك العقبات تلبية احتياجات جميع الطلاب العاديين بما في ذلك الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فالعديد من برامج تدريب المعلمين في التعليم العام لا تغطي المحتوى الضروري والمحدد المرتبط بصعوبات التعلم، ولا يشعر العديد من المعلمين بالاستعداد لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية الشاملة المتنوعة، وقد يؤدي ذلك إلى عواقب ترتبط بتوقعات أقل لإنجازات هؤلاء الطلاب بالإضافة إلى التقليل من قدراتهم الحالية، و غالبًا ما يؤدي ارتداء ملصق صعوبات التعلم إلى إخفاء الأسباب المحتملة الأخرى لضعف التحصيل التي لا ترجع إلى القدرة -الجهد الذي يبذله الطالب عند أداء المهام- بالإضافة إلى إخفاء الفرص المحتملة لهؤلاء الطلاب للنجاح والوصول إلى إمكاناتهم الكاملة (Woodcock, 2020)، لاشك في أن هذا الوضع يفرض حتمية تفعيل الشراكة بين معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التعلم لمقابلة متطلبات هؤلاء الطلاب والوفاء باحتياجاتهم في فصول التعليم الشامل، لذا دعت الأمم المتحدة إلى تحويل موارد التعليم الخاص القائمة، كالمدارس أو الصفوف الخاصة، إلى موارد لمساعدة نظام التعليم العام، وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، والتطوير المهني لجميع التربويين، والاستعانة بخبرة معلمي التعليم الخاص، وإدخال تعديلات معقولة (مادية وتكنولوجية وتنظيمية) لضمان سهولة وصول جميع الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى بيئة التعليم الشامل.

١- مشكلة الدراسة:

يُعد المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية العالية ضروريين للنظم التعليمية الناجحة؛ إذ يمثلون تبايناً أكبر في نتائج الطلاب أكثر من أي عامل مدرسي آخر؛ ويخفف المعلمون ذوو الكفاءة من التحديات المرتبطة بالإعاقة، ويحسنون معدلات تخرج الطلاب، ومعدلات الالتحاق بالجامعة، ونتائج سوق العمل، وهناك مجموعة من الأدلة في الأدبيات (Alnahdi, 2019; Zee & Koomen, 2016) التي تدعم العلاقات بين الكفاءة الذاتية للمعلمين، وقدرتهم على النجاح في الفصل الدراسي وإنجازات الطلاب، وتشير الكفاءة الذاتية للمعلمين في التعليم الشامل إلى درجة ثقتهم بمهاراتهم وقدرتهم على العمل في التعليم الشامل. ويرى (Bandura) (1997) أن الكفاءة الذاتية هي معتقدات الناس بقدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق إنجازات معينة، أي إن المعلم الذي يتمتع بكفاءة عالية سيبذل جهداً أكبر للنجاح مع طلابه أكثر مما يبذله المعلم ذو الكفاءة المنخفضة، ويوفر تأهيل وإعداد المعلمين للتعليم الشامل إطار قوياً لأن تصبح ممارسات الفصل الدراسي أكثر شمولاً. وأفادت الدراسات

الحديثة (Woodcock, 2020) أن الممارسات المتميزة داخل إطار الفصل الدراسي الشامل أمر حيوي حيث يتم تلبية جميع احتياجات الطلاب وفقاً لذلك، ومن هنا بدأت برامج إعداد المعلمين حديثاً في معالجة التضمنين الذي يتطلبه نظام التعليم الشامل، وتحمل برامج إعداد المعلمين مسؤولية إعداد المعلمين للعمل في بيئات شاملة والتكيف مع المتطلبات الجديدة في ممارسات الإعداد، ويمكن تقديم هذه البرامج على أساس دورات تدريبية وخطط تغطي الجوانب المهمة لإعداد المعلم.

وتأسيساً على ما سبق، ازداد الاهتمام بالكفاءة الذاتية في دراسات التربية الخاصة في السنوات القليلة الماضية، واتخذت معظم هذه الدراسات أحد نهجين، الأول: إمكانية التنبؤ بالعلاقة بين الكفاءة الذاتية والمواقف تجاه التعليم الشامل مع المتغيرات الأخرى كالنوع والمرحلة التعليمية التي طبق فيها النظام، وفتة الإعاقة (Loreman, 2014; Caputoet al., 2015)، أما النهج الآخر فتناول مستوى الكفاءة الذاتية المتصورة لمعلمي ما قبل الخدمة (Yada & Savolainen, 2017)، وفي البيئة العربية ركزت الدراسات في معوقات أو توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام المرتبطة بنوع الإعاقة (العتيبي، 2019؛ المزيرعي وحنفي، 2019) ومع ذلك، لم تفحص أي من هذه الدراسات الاختلافات بين معلمي التعليم العام، ومعلمي صعوبات التعلم التي يعبرون عنها في كفاءتهم الذاتية المتصورة في مجالات "فعالية التدريس، والتعاون والتشارك" للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهو ما ستحاول هذه الدراسة معالجته. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

٢- أسئلة الدراسة:

- ١- ما درجة توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام؟
- ٢- هل ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل؟

٣- أهمية الدراسة:

٣-١ الأهمية النظرية: تسهم الدراسة في إلقاء الضوء على مفهوم التعليم الشامل ودوره في تحقيق الأهداف المنشودة لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين، وكذلك دوره في تحقيق التكامل بين التعليم العام، والتربية الخاصة. كما تعد هذه الدراسة إضافة لأدبيات صعوبات التعلم؛ نظراً لقلّة الدراسات العربية التي تناولت التعليم الشامل ودوره في تلبية الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣-٢ الأهمية التطبيقية: يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في التعرف على مدى توفر كفايات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم، واحتياجاتهم التدريسية اللازمة من أجل تطبيق التعليم الشامل في مدارس التعليم العام، ويتم توفير تلك الاحتياجات بناءً على أساس علمي، كما ستسهم الدراسة في توفير البيانات اللازمة لإعداد البرامج اللازمة القائمة على مبادئ التعليم الشامل من قبل المعلمين لتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين داخل الفصل الدراسي الواحد، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من الدراسة في تصميم الخطط للتطوير المهني المستقبلي لمعلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم.

٤- مصطلحات الدراسة و تعريفاتها الإجرائية:

٤-١ التعليم الشامل: دمج وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في الفصل العادي، من خلال تحسين بيئة التعلم وتكييفها مع الاحتياجات الفردية للمتعلم، من أجل تضمين هؤلاء الطلاب جسديًا واجتماعيًا وأكاديميًا (Sannen et al., 2021).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين طوال الوقت في الفصول الدراسية العادية، من خلال تحسين بيئة التعلم وتكييفها مع كافة الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية والفردية للطلاب.

٤-٢ الكفاءة الذاتية: هي إستراتيجيات التدريس الفعالة والمبتكرة، والأحكام المتعلقة بقدراتهم على أداء مهام تعليمية محددة بنجاح، وتحسين تحصيل الطلاب، بما في ذلك التمايز، وتعديل إستراتيجيات التدريس لاستيعاب احتياجات الطلاب الفردية (Chao et al., 2017).

و تُعرّف إجرائياً بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات التي يمتلكها معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، وتشمل كفايات (التخطيط للتدريس، والتعاون) من أجل تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم الشامل.

٤-٣ الطلاب ذوو صعوبات التعلم: أولئك الطلبة الذين يعانون من اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، التي تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إنجاز حسابات رياضية على نحو لا تشتمل فيه صعوبات التعلم المشكلات التعليمية التي تعود أساساً إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية أو البصرية أو السلوكية أو الحركية أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي (Lerner, 2000).

كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم الزويد، د. النعيم

ويعرّفون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم: الطلاب الذين تم تشخيصهم بأن لديهم صعوبات تعلم بناء على أسس التصنيف المتبعة في مدارسهم، مثل: الاختبارات المقننة وغير المقننة، بالإضافة إلى طرائق جمع المعلومات التي تتضمن ملاحظات المعلمين ودراسات الحالة والمقابلات الأسرية، ويتلقون تدريسا متخصصا (خدمات التربية الخاصة) في غرف المصادر تحت إشراف معلم صعوبات التعلم، بينما يقضى بقية اليوم الدراسي في الفصل العادي تحت إشراف معلم التعليم العام.

٥- حدود الدراسة:

١- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي ومعلمات الفصول العادية، في المدارس الابتدائية الحكومية للبنين والبنات الملحق بها برنامج صعوبات التعلم.

٢- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية.

٣- الحدود الزمانية: جُمعت بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1442/1441.

٤- الحدود الموضوعية: تعرف الكفايات الذاتية لمعلمي التعليم العام وصعوبات التعلم، اللازمة لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٦- الإطار النظري

٦-١ مفهوم التعليم الشامل:

بُذلت جهود لتعريف التعليم الشامل من الناحية المفاهيمية باعتباره مسألة ممارسة تعليمية وتكامل اجتماعي هادف، وليس وضعاً مادياً، فقد قدم (Love & Horn, 2021) تصوراً أكثر تحديداً للتعليم الشامل باعتباره (أ) الوصول إلى مجموعة متنوعة من فرص التعلم، (ب) التعديلات الفردية التي تسهّل المشاركة مع البالغين والأقران، (ج) الدعم على مستوى الأنظمة التي تدعم جهود الفصول الدراسية (على سبيل المثال: التطوير المهني)، وذلك لتقدّم تعريف ديناميكي للتعليم الشامل لا يعتمد فقط على مكان معين، بل يركز على التعليم الفردي والفرص الاجتماعية والدعم المتاح. وفي التعليم الشامل لا ينصبّ التركيز على إمكانية الوصول المادي لمباني الطلاب ذوي الإعاقات الجسدية فقط، كما لا يُعدّ الالتحاق بالمدارس العامة شرطاً كافياً للإدماج، ولا يُقصد به منح اهتمام خاص، مثل: وقت الكتابة الإضافي أثناء الاختبارات للطلاب ذوي الصعوبات التعليمية؛ ولكن هو ضمان الوصول إلى التعليم الشامل لجميع الطلاب، والاستجابة للفروق الفردية بينهم، مع تجنب التهميش، وتوفير فرص تعليمية غنية

تدعم تطور كل طالب، بالإضافة إلى تعزيز التحصيل الدراسي والمهارات المعرفية (Zhang et al., 2019)، فعلى سبيل المثال: يشير(Knickenberg et al.,2019) إلى أن مهارات القراءة للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في المدارس الابتدائية في البيئات الشاملة قد تحسنت بنسبة 31.7٪، وأن مهارات الرياضيات لهؤلاء الطلاب في المدارس الابتدائية تحسنت بنسبة 23.9٪. بالإضافة إلى ذلك، زادت مهارات القراءة لدى طلاب المدارس المتوسطة بنسبة 13.8٪، وتحسنت مهارات الرياضيات بنسبة 12.5٪. ويهدف التعليم الشامل أيضا إلى دعم الرفاهية العاطفية والاجتماعية للطلاب، وهو مناسب بشكل خاص للطلاب ذوي صعوبات التعلم لأنهم معرضون لخطر أن يكونوا أكثر عرضة لكراهية الوقت الذي يقضونه في المدرسة من الطلاب الذين لا يتمتعون باحتياجات تعليمية خاصة.

٦-٢ دور المعلمين في إطار التعليم الشامل:

المعلمون هم المرؤدون الرئيسيون للتعليم داخل الفصول الدراسية، فالمعلمون الفعالون ضروريون للنظم التعليمية الناجحة، حيث يمثلون تبايناً أكبر في نتائج الطلاب أكثر من أي عامل مدرسي آخر، فالمعلمون ذوو الكفاءة العالية يقللون من التحديات المرتبطة بالفقر، ويحسنون معدلات تخرج الطلاب، ومعدلات الالتحاق بالجامعة، ونتائج سوق العمل. وعندما يتعلق الأمر بالطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، فإن جودة المعلمين وكفاءتهم في استخدام أساليب تعليمية فعالة ومناسبة أمر مهم إلى حد كبير، ولكن يحتاج المعلمون إلى دعم مستمر في تنفيذ هذه المهمة. ويمكن لمديري المدارس توفير حافز للمعلمين والعمل معهم على تحسين التدريس والتعلم وخلق مناخ يشارك فيه المعلمون في التعلم المستمر ويشاركون تعلمهم بشكل روتيني مع الآخرين (Harris et al., 2013).

وتعد المعتقدات الإيجابية للمعلمين تجاه التعليم الشامل حاسمة في ضمان نجاح الممارسات الشاملة؛ لأن هذه المعتقدات من المرجح أن تؤثر على التزامهم بتنفيذها، فإيمان المعلمين بإمكانية إدراج جميع الأطفال في فصولهم الدراسية أمر ضروري لتحقيق الإدماج، لذلك قامت الكثير من الدراسات بفحص معتقدات المعلمين تجاه الإدماج ودعمت أهميته(Sannen et al., 2021).

ومن الضروري أيضاً أن يقوم المعلمون بتعديل نهج التدريس الخاص بهم وفقاً للاحتياجات الفردية للمتعلمين بحيث يتم تضمين جميع الطلاب بالفعل، ولا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص في التقدم التعليمي إلا إذا تلقى الطلاب تعليمات تتناسب مع قدراتهم وخلفياتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم التعليمية المتنوعة، ويُعد التعليم المتميز نهجاً واعداً للغاية لتوجيه المعلمين نحو معالجة هذه الاحتياجات التعليمية المتنوعة؛ إذ يهدف هذا النهج إلى تعظيم فرص التعلم لجميع المتعلمين من خلال تعديل المناهج والممارسات التعليمية

بشكل استباقي لتلائم استعداد الطالب واهتماماته، ومن المرجح أن يكون الدمج الناجح أكثر وضوحًا في الفصول الدراسية التي ينوع فيها المعلمون تعليمهم وفق احتياجات طلابهم، كما أن المعلمين الأكثر إيجابية نحو الدمج يميلون إلى استخدام إستراتيجيات تدريس أكثر تمايزًا (Geeraerts et al., 2017). وغالبًا ما يتحدد نجاح التعليم الشامل للجميع من خلال مواقف المعلمين تجاه الدمج، فقد أظهرت دراسة (Thomas & Uthaman, 2019) أن المعلمين الذين لديهم مواقف أكثر إيجابية تجاه التعليم الشامل يستخدمون ممارسات قائمة على الأدلة بشكل أكثر مقارنةً بنظرائهم الأقل إيجابية، وأن مواقف المعلمين تجاه الدمج تعتمد على العديد من العوامل، منها: الخبرة التدريسية، وتدريب المعلمين والدعم البيئي.

٦-٣ الكفاءة الذاتية وأثرها في التعليم:

تأسس مفهوم الكفاءة الذاتية بواسطة (Bandura) الذي عرّفها ب: الحكم على القدرة على تنفيذ نوع معين من الأداء، ويمكن فهمها على أنها توقعات ذاتية للفرد عن كيفية تحقيقه هدفًا ما بناءً على القدرات الشخصية. وتأثير الكفاءة الذاتية للمعلم بعيد المدى، إذ يؤثر على التدريس وتحفيز الطلاب وإدارة الفصل الدراسي والتعاون مع أولياء الأمور والزملاء والمواقف تجاه التعليم الشامل ومشاركة الطلاب. كما تم ربط الكفاءة الذاتية العالية للمعلم بالتنفيذ المتسق والفعال على المدى الطويل للممارسات الشاملة في الفصل الدراسي، بما في ذلك التمايز وتعديل الإستراتيجيات التعليمية لاستيعاب احتياجات الطلاب الفردية (Malinen et al., 2013).

دفع التحرك العالمي للتعليم الأكثر شمولاً إلى تكثيف دراسة قضية الكفاءة الذاتية للمعلم، وتشير دراسة (Zee & Koomen, 2016) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بشعور قوي بالكفاءة الذاتية هم الذين يحددون التقدم لبيئة الفصل الدراسي عالية الجودة من خلال التخطيط للدروس التي تنهض بقدرات الطلاب، وبذل الجهود لإشراكهم بطريقة هادفة، وإدارة فعالة لسلوك الطلاب، وبجانب التأثير في جودة الفصل الدراسي، وُجد أن الكفاءة الذاتية للمعلم teacher self-efficacy (TSE) لها آثار إيجابية في الطلاب والمعلمين؛ فمن جانب الطلاب أظهرت TSE بعض ارتباطها الإيجابي بالتحصيل الأكاديمي، والتحفيز، والفعالية الذاتية، ومن جانب المعلم، أُثبت أن المعتقدات الإيجابية في TSE تؤدي إلى تحسين الرفاهية النفسية ومستويات عليا من الرضا الوظيفي والالتزام وانخفاض مستويات التوتر والإرهاق. كما أظهرت دراسة أخرى (Kiel et al., 2020) أن الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية يتحملون تحديات أكبر، ويكونون مثابرين عند التعامل مع المهام وحل المشكلات، كم أشارت الدراسة

إلى أن الكفاءة الذاتية تم تحديدها عاملاً تنبئياً في التدريس المتميز (الناجح)، خاصة عند تعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم و/ أو الصعوبات العاطفية/ السلوكية.

٦-٤ العمل الجماعي في التعليم الشامل:

ومع أن المعلم هو الأساس في تنفيذ التعليم الشامل، لا بد من تأكيد أهمية العمل الجماعي، فلا يتوقع أن مدرساً واحداً يستطيع بمفرده تلبية جميع احتياجات الطلاب، فقد أكد (Hansen et al., 2020) أن المدارس الشاملة يجب أن تتحرك نحو نهج الفريق الذي يتكون من العديد من المهنيين المختلفين ذوي الخلفيات التعليمية والمعرفة والمهارات والكفاءات المختلفة الذين يتعاونون لتحقيق الهدف المشترك المتمثل في التعليم الشامل. وفي الواقع، يُعد التعاون بين التخصصات بشكل عام الإستراتيجية الرئيسية المطلوبة لتطوير المدارس الشاملة.

وأشار (Sannen et al., 2021) إلى أن الكفاءة الذاتية ترتبط إيجابياً بالتعاون في التدريس بين معلمي ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، وذلك مهم لتنفيذ التعليم الشامل، ويُعرف (Kiel et al., 2020) تعاون المعلمين بالمعنى الواسع بأنه "تفاعل مشترك في المجموعة في جميع الأنشطة اللازمة لأداء مهمة مشتركة" عند تطبيقه على سياق التعليم الشامل، ويشمل تعاون المعلمين التفاعل بين جميع الجهات الفاعلة المشاركة في تحسين وتكييف بيئة التعلم للاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب، وهذا يعني مشاركة أشخاص آخرين كالمهنيين الداخليين بالمدرسة (مثل: معلمي صعوبات التعلم، الإداريين، المشرفين التربويين، إدارة المدرسة) والمهنيين الخارجيين في المدرسة (مثل: المستشارين التربويين والمعالجين) وأولياء الأمور والتلاميذ، ومن خلال العمل معاً يتم إنشاء شبكة دعم، تجعل المعلمين يشعرون بأنهم أقل عُزلة وأكثر ثقة في مواجهة التحديات. وهذا التعاون يؤثر تأثيراً إيجابياً في مواقف المعلمين تجاه التعليم الشامل، مثل: قبولهم للمتعلمين ذوي الاحتياجات المختلفة ومخاوفهم بشأن تنفيذ التعليم الشامل.

من ناحية أخرى، يؤدي تعاون المعلمين إلى تعزيز التدريس المتميز، فلقد قضى المعلمون الكثير من حياتهم المهنية بالتفكير في مناهجهم الدراسية وإعدادها وتقديمها بشكل منفرد، ولكن المعلمين الذين يشتركون بشكل كبير في التدريس المتميز يشعرون بالدعم من قبل فريق مدرستهم، وذلك يشير إلى أن التدريس المتميز يعزز التعاون الجماعي، هذا ما تؤكدته دراسة (Hansen et al., 2020) التي أوضحت كيف يمكن لمجتمعات التعلم المهنية -التي يُجري فيها المعلمون محادثات متعمقة عن كيفية استخدام التعليم المتميز- مساعدة المعلمين على تنفيذ هذا النهج التربوي.

٧- الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Alqahtani, 2017) إلى استطلاع وجهات نظر المعلمين في التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، شمل استطلاع الرأي 25 سؤالاً وكانت متغيرات التوقع في هذه الدراسة هي سنوات خبرة المعلمين، ومستويات التعليم، والنوع، والوظيفة، والدرجات التي تم تدريسها. جمعت البيانات من جميع معلمي المدارس الثانوية في الرياض. وبلغ عدد الاستجابات 262 استجابة. وبناءً على نتائج هذه الدراسة، يُعد المعلمون الذكور أكثر إيجابية فيما يتعلق بالاندماج من المعلمات. وأظهرت هذه الدراسة أيضاً أن المعلمين الأكبر سناً لديهم وجهات نظر أكثر إيجابية نحو التعليم الشامل للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم. وأن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير يشتركون مع المعلمين الأكبر سناً في نفس النظرة الإيجابية. كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بنوع الوظيفة أن معلمي التربية الخاصة لديهم عمومًا رأيًا إيجابيًا نحو البيئة الشاملة. علاوة على ذلك، كان للمعلمين الذين لديهم خبرة أقل رأيًا أكثر إيجابية نحو الاندماج.

وقد ركزت دراسة (Chao et al., 2017) على تحديد العلاقة بين تأثير دورة تدريبية منقحة في التعليم الشامل مدتها أسبوع واحد في الكفاءة الذاتية للمعلم من حيث تحسين إستراتيجيات التدريس وإدارة الفصول الدراسية الشاملة لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في المدارس العادية في هونغ كونغ، وتوصلت الدراسة إلى أن 70٪ من المعلمين أشاروا إلى افتقارهم للتدريب السابق على تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل الدورة، فضلاً عن امتلاكهم معرفة محدودة بالتشريعات المحلية أو السياسية فيما يتعلق بالتعليم الشامل، و16٪ فقط من المعلمين لديهم خبرة عالية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتم الإبلاغ عن مستوى كفاءة ذاتية أعلى لمعلمي المدارس الابتدائية العامة مقارنةً بمعلمي المدارس الثانوية، وأخيراً تم تحديد ثقة المعلم، والمرحلة التعليمية على أنهما متبئنان مهمان بالكفاءة الذاتية للمعلمين في التعليم الشامل.

وقد تم تحليل الأدبيات التي تناولت الأسس النظرية لإعداد معلم التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل وفي دراسة (باعثمان والسديري، 2018)، من عام 2010 إلى 2017 توصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الأسس التي تدعم أداء معلم التعليم العام في البيئات الشاملة، هي: الإعداد الجامعي الجيد واكتساب مهارات العمل التعاوني، والتدريب أثناء الخدمة. كما أظهرت النتائج أن هناك تبايناً في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل بين الإيجابية والسلبية وارتبطت هذه الاتجاهات بعوامل عدة

أهمها: الإعداد قبل الخدمة، والدورات التدريبية وخبرات العمل السابقة مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأجرى (Bhroin & King, 2019) دراسة لاستكشاف وجهات نظر المعلمين معرفتهم وممارساتهم ذات الصلة بالتعاون وإعداد الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، على النحو المكتسب من دبلوم في الدراسات العليا الذي ركز بشكل كبير على بناء الخطط التربوية الفردية لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وعلى الممارسة التعاونية لإدماجهم التي تتضمن التعاون بين المهنيين، والمشاركة في التدريس والتعاون مع أولياء الأمور والطلاب، وقد أظهرت البيانات نتائج إيجابية فيما يتعلق بمعارف المعلمين وممارستهم ومهارتهم في إعداد الخطط التربوية، فقد تحسنت بسبب المشاركة في دبلوم الدراسات العليا، وأبرزت النتائج المتعلقة بالتعاون في عملية إعداد خطة التعليم الفردي ضرورة إدراج ثلاثة تعديلات على إطار العمل للممارسة التعاونية بين المهنيين، تعكس هذه التعديلات المراحل الرئيسية لعملية الخطة التربوية الفردية وتشمل: التخطيط والتنفيذ والمراجعة.

وسعت دراسة (Mieghem et al., 2020) إلى التحقق من مصادر التأثير في الكفاءة الذاتية للمعلمين (TSE) في تدريسهم ذوي صعوبات التعلم، فتم إجراء مسح بين معلمي المدارس الابتدائية والثانوية (العدد = 629)، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين ينخفض عند تعاملهم مع الطلاب الذين يعانون من تشخيصات متعددة مقارنة بالطلاب الذين يعانون من تشخيص واحد، وكذلك ينخفض مستوى الكفاءة عند تعاملهم مع الطلاب الذين يعانون اضطرابات اجتماعية وعاطفية أو سلوكية مقارنة بالطلاب الذين يعانون صعوبات التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام المعلمين لمصادر الدعم التعاونية، مثل: التدريس التشاركي، والتغذية الراجعة المستمرة، والدعم المقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل وخارج الفصل الدراسي يساعد على الوصول إلى مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية، وتشير هذه النتائج إلى أن الاستثمار في هذه الأشكال من الدعم يمكن أن يحسن كفاءة المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ويقلل من مقاومتهم للتعليم الشامل.

وقد استطلعت دراسة (Saloviita, 2020) مواقف المعلمين تجاه التعليم الشامل في فنلندا باستخدام عينة وطنية كبيرة، شارك فيها 1764 مدرسًا فنلنديًا من المدارس الأساسية في المسح عبر البريد الإلكتروني، وكان من بينهم 824 معلمًا في الفصل و575 مدرسًا للمادة و365 معلمًا للتربية الخاصة، وقد تم استخدام ثلاثة مقاييس لقياس اتجاهات المعلمين، فسجل مدرسو الفصل ومعلمو المادة درجات أقل بكثير من نقطة الوسط المحايدة للمقياس، وكان متوسط درجات معلمي التربية الخاصة أعلى من نقطة

الوسط، وكان نحو 20٪ من المعلمين معارضين بقوة للتعليم الشامل، و8٪ مؤيدين بقوة للتعليم الشامل، ويمكن فهم مواقف المعلمين الأكثر انتقاداً للتعليم الشامل وذلك بتركيزهم الأكبر على الموضوع بدلاً من تطوير الطلاب، وفنّرت Saloviita الشعبية العالية نسبيًا للتعليم الشامل بين معلمي التربية الخاصة، مقارنةً بمعلمي الفصول الدراسية والمواد الدراسية بالمزيد من المشكلات في فصول التعليم الخاص القائمة بذاتها، أيضاً لا يشير التعليم الشامل إلى تهديد مماثل بعبء العمل الإضافي كما هو الحال لمعلمي الصفوف والمواد الدراسية.

أجرى (Woodcock, 2020) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى تأثير معتقدات المعلمين في التعليم الشامل في نجاح الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم أو دونه وإخفاقهم داخل الفصل الدراسي، فخصت هذه الدراسة تصورات 276 معلماً بريطانياً للابتدائية والثانوية تجاه التعليم الشامل للجميع، ومدى ارتباطه بصفاتهم تجاه الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم، باستخدام استبيان يتكون من المعلومات الديموغرافية، والأسئلة المغلقة التي تهدف إلى الكشف عن تصورات المعلمين للتعليم الشامل، فوجدت النتائج أن المعلمين الذين أظهروا مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية قدموا مداخل تعليمية أكثر إيجابية لجميع الطلاب -بغض النظر عن مستويات قدرة الطلاب، أو بذل الجهد، أو وجود صعوبات تعلم معينة- وشعروا بإحباط أقل تجاه الطلاب الذين يبذلون جهداً منخفضاً إضافة إلى أن هؤلاء المعلمين كانوا متعاطفين مع أولئك الطلاب مع توقعات أقل بفشلهم المستقبلي، وتشير النتائج إلى أن تفسير المعلمين لتدني تحصيل الطلاب يختلف تبعاً للكفاءة الذاتية، فالمعلمون الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يميلون إلى تفسير التحصيل المتدني إلى إمكانات وقدرات الطلاب أنفسهم، بينما لا يستبعد المعلمون -ذوو الكفاءة الذاتية العالية- أن يكون سبب تدني التحصيل هو أمر متعلق بأداء المعلم نفسه.

٧-١ التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الأدبيات التي ناقشت الكفايات الذاتية للمعلمين اللازمة لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم، على اختلاف البيئات الجغرافية التي أجريت فيها، لاحظ الباحثان أن كفايات المعلمين الذاتية تجاه التعليم الشامل درست بشكلٍ مكثفٍ خاصة في الدراسات الأجنبية، وغالبًا ما يتحدد نجاح التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال مواقف وكفاءة المعلمين الذاتية؛ لأن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية أكثر حرصاً على البحث عن الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى تعثر التلاميذ في الفصول الدراسية العادية، والتفكير في إستراتيجيات التدريس والممارسات التعليمية الخاصة بهم وتغييرها لتحسين نتائج الطلاب. وتم دعم ذلك من خلال البحث Woodcok,

(2020) الذي ربط المستويات العالية من الكفاءة الذاتية للمعلم باستخدام انعكاس أكبر في ممارسة التدريس، واحتمال أعلى لسُنّ تغييرات تربوية وتعليمية لتمكين الطالب من النجاح، كما اتضح من مراجعة بعض الدراسات (Chao et al., 2017; Bhroin & King, 2019) أن كفاءة المعلمين الذاتية تتأثر بعوامل عدة من أهمها: معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وبتجربتهم المسبقة في التعليم الشامل، وأن كثيراً من المعلمين شعروا بموقف أكثر إيجابية تجاه الدمج ومستوى أعلى من معتقدات الكفاءة الذاتية بعد تدريب مصمّم خصيصاً لممارسات التعليم الشامل أكثر مما كان عليه قبل التدريب، علاوةً على ذلك يشكّل الطلاب الذين يعانون صعوبات تعلمٍ محددةٍ مجموعةً رئيسيةً من الطلاب داخل الفصول الدراسية الشاملة.

ومن خلال ما تقدم دعت الحاجة إلى البحث والتقصي لاستكشاف الكفاءات الذاتية لمعلمي التعليم العام، وصعوبات التعلم بشأن الممارسات الأكثر فعالية على مستوى (التخطيط للتدريس والتعاون والتشارك) لتعليم هؤلاء الطلاب في بيئات التعليم الشامل التي يمكن من خلال نتائجها أن تحدد المعايير المناسبة لبرامج التطوير والتدريب المهني وفق المعايير والاتجاهات العالمية التي لم يسبق التطرق إليها في الدراسات العربية، وذلك في حدود اطلاع الباحثين.

٨- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم المنهج الوصفي المسحي؛ وهو كما يعرفه (العساف، 2012، ص179) المنهج "الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"، وهو من أكثر المناهج ملاءمةً لهذه الدراسة؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة وتحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع.

٩- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعلمي ومعلمات التعليم العام، بالمدارس الابتدائية للبنين والبنات الملحقة بها ببرامج صعوبات التعلم في محافظة الأحساء للعام الدراسي 1442/1441هـ. ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحثان أسلوب الحصر الشامل لمجتمع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم البالغ عددهم (145)، وأسلوب المعاينة لمجتمع معلمي ومعلمات الفصول العادية وذلك باختيار معلمين عاديين مقابل كل معلم صعوباتٍ في المدارس التي بها برامج صعوبات تعلم. وبذلك بلغ حجم أفراد الدراسة (290) معلماً ومعلمة. وبلغ عدد الاستجابات (127)

كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم الزويد، د. النعيم

استجابة، منها (47) من صعوبات التعلم، (81) من التعليم العام. وبلغ معدل الاستجابة الكلية (44%). وهو معدل مقبول في مجال البحوث الاجتماعية والسلوكية (المعاني وآخرون، 2012).

١٠- أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

١٠-١ بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية منها: (Bhroin & King, 2020; Loreman, 2014; Moberg et al., 2020; Saloviita, 2020)، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات المراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع ضمان سرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (النوع - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - المستوى الدراسي للطلاب - المهنة).

القسم الثالث: ويتكون من أداتين الأولى خاصة بمعلمي التعليم العام وتشتمل على (18) عبارة، موزعة على محاورين أساسيين، والثانية خاصة بمعلمي صعوبات التعلم، وتشتمل على (14) عبارة، موزعة على محاورين أساسيين (الاستعداد للتعاون والتشارك، التخطيط للتدريس)، تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة.

١٠-٢ صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١٠-٢-١ الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه عرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة وصل عددهم إلى (7) محكمين وقد طُلب إليهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أُعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل أو حذف أو إضافة للعبارات. وبعد الأخذ بالآراء والاطلاع على الملاحظات، أُجريت التعديلات اللازمة، و أخرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

١٠-٢-٢ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حسب معامل ارتباط بيرسون؛ لتعرف درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين علاماتهم في المرتين، واتضح أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه، كما تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، وظهر أن معامل الثبات العام عالٍ بلغ (0.867)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

١١- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، طبقت ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

١- توزيع الاستبانة إلكترونياً.

٢- جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (127) استبانة.

١٢- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، استخدم العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١- التكرارات، والنسب المئوية؛ لتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.

كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم الزويد، د. النعيم

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك لتعرف متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ لتعرف مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

٥- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Sample T-test"؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

١٣- نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما درجة توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام؟
أولاً: معلمو التعليم العام

لتحديد توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام، والجدول (1) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول (1) استجابات أفراد عينة الدراسة على توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي

التعليم العام في مدارس التعليم العام

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك)	4.02	0.573	2
2	الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس)	4.43	0.540	1
-	توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام	4.20	0.506	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام بمتوسط (4.20)، واتضح من النتائج أن أبرز توافر للكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام تمثلت في بُعد الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس) بمتوسط (4.43 من 5)، وأخيراً جاء بُعد الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك) بمتوسط (4.02 من 5).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك):

لتعرف درجة توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام في بُعد الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (2) استجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببُعد الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك) مرتبة تنازلياً حسب

متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	معلمو صعوبات التعلم هم المؤهلون -دون غيرهم- على معالجة الصعوبات التي يواجهها بعض الطلاب في التعلم	4.48	0.900	1

2	0.777	4.44	يتعلم الطلاب ذوو صعوبات التعلم بشكل فعال في غرف المصادر مع معلم صعوبات التعلم بخلاف الفصول العادية	6
3	0.753	4.30	تؤدي الفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف الدراسي إلى صعوبة تكييف التدريس لتلبية كافة الاحتياجات المتنوعة	2
4	0.886	4.27	أتعاون مع معلم صعوبات التعلم في دعم الطلاب داخل الصف الدراسي	9
5	0.830	4.24	لدي مهارات تفعيل التعلم التعاوني بما يحقق أهداف المتعلمين	10
6	0.910	4.21	لدي الاستعداد للتعاون مع الآباء والعائلات وإشراكهم في دعم تعلم أطفالهم بمختلف احتياجاتهم التعليمية	8
7	1.208	3.90	يؤدي دمج الطلاب ذوي صعوبات التعلم الخاصة إلى إيجاد تحديات للمعلمين في الفصول الدراسية العادية	1
8	1.248	3.61	تعد قدرات الطلاب المتباينة داخل الفصل الدراسي عائقاً لتقدم تعليم ذي جودة	5
9	1.317	3.61	يمكنني دعم تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال في الفصول الدراسية الشاملة	7
10	1.391	3.16	ينبغي على معلم الصف العادي تحمل مسؤولية تعلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم	3
-	0.375	4.02	المتوسط العام	

يتضح من الجدول (2) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق بـ الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك) بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (2) أن أبرز ملامح توفر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق بـ الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك) تتمثل في العبارات رقم (4، 6، 2، 9، 10) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (4) بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، والعبارة رقم (6) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.44) ومن تلك النتيجة تأتي أهمية تأهيل معلمي التعليم العام وفق منظومة التعليم الشامل التي تتطلب تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم والطلاب ذوي القدرات المتباينة جنباً إلى جنب مع أقرانهم العاديين، وأن النجاح التربوي لتلك الفئات يتأثر بشكل كبير بمعلم التعليم العام، فهو بحاجة إلى إعداد تربوي داعم قبل الخدمة أو خلالها، وهذا يتفق مع دراسة (باعثمان والسديري، 2018) بأن التعليم قبل الخدمة والتطور المهني المستمر يساعدان المعلم على الإلمام بمفهوم أوسع عن التعليم الشامل، واكتسابه ميولاً إيجابية، ومعارف كافية، ومهارة التعرف بدقة على الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطلاب في فصول التعليم الشامل على اختلاف قدراتهم وحاجاتهم، إلى جانب مداخل تعليمية شاملة ومفيدة.
- جاءت العبارة رقم (2) بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، والعبارة رقم (9) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.27)، والعبارة رقم (10) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، ومن تلك النتائج تبرز أهمية مصادر الدعم الداخلية والخارجية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bhroin & King, 2019) ودراسة (Mieghem et al., 2020) التي أظهرت أن استخدام المعلمين مصادر الدعم التعاونية، مثل: التدريس التشاركي، والتغذية الراجعة المستمرة، والبرامج التدريبية والدعم المقدم للمعلمين في بيئات التعليم الشامل، يساهم في تحقيق الأهداف الأكاديمية المرسومة، وتعدى آثارها الفاعلة إلى زيادة فرص اكتساب هؤلاء التلاميذ للمهارات المختلفة، وممارستها في بيئاتها الطبيعية، وأن الاستثمار في هذه الأشكال من الدعم يمكن أن يحسن أيضاً كفاءة المعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويقلل من مقاومتهم للتعليم الشامل.
- ويتضح من النتائج في الجدول (2) أن أفراد عينة الدراسة محايدون في موافقتهم على واحدة من ملامح توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق بـ **بُعد الكفايات الذاتية (التعاون والتشارك)** تتمثل في العبارة رقم (3) بمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Saloviita, 2020) التي سجل فيها مدرسو الفصل ومعلمو المادة درجات أقل بكثير من نقطة الوسط المحايدة للمقياس، ويمكن فهم تلك المواقف لمعلمي التعليم العام تجاه التعليم الشامل من خلال تركيزهم الأكبر على الموضوع بدلاً من تطوير الطلاب، وأن مدرسي التعليم العام يقومون بتعليم العديد من الطلاب ذوي القدرات المتباينة داخل الفصل الواحد.

البُعد الثاني: الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس):

للتعرف على توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعد الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس)، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (3) استجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعد الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس) مرتبة تنازلياً حسب

متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
17	لديّ الاستعداد لاستخدام مواد تعليمية تتطلب استخدام أكثر من ثلاثة مداخل للمعالجة: على سبيل المثال (السمعية، البصرية، اللمسية)	4.52	0.693	1
14	لديّ الاستعداد لجمع الملاحظات عن أداء التلاميذ وتدوينها في سجلات خاصة والاستفادة منها في التقييم التشخيصي والبنائي	4.49	0.711	2
19	لدي الاستعداد بالالتزام بالتدريب المهني المستمر كطريقة لتطوير ممارسات أكثر شمولاً	4.46	0.711	3
16	لدي الاستعداد لإجراء تعديلات تقنية على الدروس بناء على أحكام واقعية مبنية على اهتمامات وقدرات الطلاب	4.45	0.634	4
12	لدي الاستعداد لاستخدام أشكال التدريس المطلوبة في فصول الدمج الشامل (كالتدريس التشاركي، محطات تدريسية، التدريس الموازي والتدريس كفريق) بما يلي احتياجات جميع التلاميذ ودعم تعليمهم	4.34	0.745	5
15	لدي الاستعداد لتقديم تغذية راجعة ومستمرة لكل طالب عقب كل نشاط	4.34	0.779	6

7	0.811	4.28	استخدم مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم (مثل: ملفات الإنجاز، الاختبارات المعدلة، التقييم القائم على الأداء)	11
-	0.540	4.34	المتوسط العام	

يتضح من الجدول (3) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق بـ **بُعد** الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس) بمتوسط حسابي بلغ (4.43)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بشدة" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (3) أن أبرز ملامح توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي التعليم العام في مدارس التعليم العام فيما يتعلق بـ **بُعد** الكفايات الفنية (التخطيط للتدريس) تتمثل في العبارات رقم (14، 17، 18)، وتفسر تلك النتائج بأن معلمي التعليم العام يمتلكون كفايات التخطيط للتدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم في بيئات التعليم الشامل. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Woodcock, 2020) التي أشارت إلى أن المعلمين الذين أبلغوا عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية للمعلم قدموا مداخل تعليمية أكثر إيجابية لجميع الطلاب، بغض النظر عن مستويات قدرة الطلاب، أو بذل الجهد، أو وجود صعوبات تعلم معينة. ومع التحليل الذي قام به كل من (باعثمان والسديري، 2018) وأوضح أن معلمي التعليم العام كان لديهم قدر هائل من المعرفة ذات الصلة بالتعليم الشامل، لكنهم يرغبون بمزيد من التنمية المهنية المستمرة في مجال التعليم الشامل، وتحديد وقت للتخطيط المشترك بين معلمي التعليم والتربية الخاصة، وبمزيد من التدريب على نماذج التدريس التشاركي الموجود في بيئات التعليم الشامل.

ثانياً: معلمي صعوبات التعلم

لتحديد توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، والجدول (4) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم الزويد، د. النعيم

جدول (4) استجابات أفراد عينة الدراسة على توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الاستعداد للتعاون والتشارك	3.66	0.651	2
2	التخطيط للتدريس	4.28	0.675	1
-	توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام	٣.٨٤	٠.٥٧٧	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمتوسط (3.84)، واتضح من النتائج أن أبرز توافر للكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام تمثلت في بُعد التخطيط للتدريس بمتوسط (4.28)، وأخيراً جاء بُعد الاستعداد للتعاون والتشارك بمتوسط (3.66).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: الاستعداد للتعاون والتشارك:

للقوف على درجة توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام في بُعد الاستعداد للتعاون والتشارك، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الاستعداد للتعاون والتشارك، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5) استجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببُعد الاستعداد للتعاون والتشارك مرتبة تنازلياً حسب متوسطات

الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	أجمع الملاحظات عن أداء التلاميذ منخفضي التحصيل وتدوينها في سجلات خاصة والاستفادة منها في التقييم	4.47	0.776	1

			التشخيصي والبنائي	
2	0.937	4.23	أرحب بالعمل ضمن فريق التعليم الشامل	5
3	1.021	3.96	لدي الاستعداد للعمل المستمر مع معلم التعليم العام لضمان تلبية احتياجات جميع الطلاب داخل فصول التعليم الشامل	1
4	1.07	3.83	لديّ الاستعداد للعمل المشترك لتكثيف الاستراتيجيات التدريسية والمناهج، لتلبية احتياجات جميع التلاميذ داخل فصول التعليم الشامل	8
5	0.999	3.79	أتعاون لاستخدام أشكال التدريس المطلوبة في فصول الدمج الشامل (كالتدريس التشاركي، محطات تدريسية، التدريس الموازي والتدريس كفريق) بما يلبي احتياجات جميع التلاميذ ودعم تعليمهم	9
6	1.151	3.74	العمل في فصل دراسي شامل يمثل تحديًا بالنسبة لي	3
7	1.177	3.49	وجود معلم صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية يمكن أن يسبب صعوبات في تحديد المسؤولية تجاه الاحتياجات والصعوبات التعليمية التي يواجهها الطلاب	2
8	1.245	3.40	لدي الاستعداد للتعاون مع معلمي التعليم العام في تنفيذ أنشطة التدريب المتعلقة بالفصل بأكمله	7
9	1.374	2.94	تنفيذ التعليم الشامل سيكون غير فعال للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4
10	1.246	2.72	لدى معلمي التعليم العام الاستعداد للمشاركة في إعداد خطة التعليم الفردي	6
-	0.651	3.66	المتوسط العام	

يتضح من الجدول (5) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده الاستعداد للتعاون والتشارك بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على اثنين من ملامح توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده الاستعداد للتعاون والتشارك تتمثلان في العبارتين رقم (10، 5) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليهما بشدة، كالتالي:

● جاءت العبارة رقم (10) بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.47)، والعبارة رقم (5) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.23)، وتتفق تلك النتيجة مع دراسي (Alqahtani, 2017; Saloviita, 2020) بأن معلمي التربية الخاصة لديهم عمومًا رأي إيجابي نحو بيئة التعليم الشاملة خاصة عند العمل كفريق.

ويتضح من النتائج في الجدول (5) أن أقل ملامح توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده الاستعداد للتعاون والتشارك تتمثل في العبارات رقم (7، 4، 6) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب حيادية أفراد عينة الدراسة حولها، بمتوسطات حسابية (3.40، 2.94، 2.72) على التوالي، وتفسر هذه النتائج ضعف الكفايات الذاتية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم المتعلقة بالتعاون والتشارك، وقد تُعزى هذه النتائج إلى انخفاض مستوى كفايات المعلمين في العمل الجماعي في بيئات التعليم الشامل، وعدم إلمامهم ومعرفتهم بالمهارات والأدوار التي ينبغي القيام بها داخل تلك البيئات، وعدم وجود وقت مخصص لذلك أو العبء التدريسي وحجم العمل الكتابي الموكول للمعلمين، وهذا الذي أشار إليه (Bhroin & King, 2019) في دراستهما التي قامت على أساس تصميم إطار عملٍ لدعم تطوير الممارسات التعاونية من أجل الإدماج، وملاحظة ما يترتب على ذلك من آثار على ممارسات التدريس ونتائج تعلم الطلاب، فقد أبلغ المعلمون عن نتائج إيجابية فيما يتعلق بمعارفهم وممارستهم ومهارتهم في إعداد الخطط التربوية وتحسنت نتيجة المشاركة في دبلوم الدراسات العليا.

البُعد الثاني: التخطيط للتدريس:

لتعرف درجة توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده التخطيط للتدريس، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد التخطيط للتدريس، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (6) استجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده التخطيطي للتدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيبها
15	ألتزم بالتدريب المهني الذي يواكب التطورات الحاصلة في التعليم الشامل	4.30	0.805	1
11	أقوم بتكييف المناهج الدراسية بشكل يسمح بالتفاعل الكامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية الشاملة	4.30	0.858	2
12	لديّ القدرة على دراسة احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم للتقنيات الحديثة التي تدعم تعلمهم داخل فصول التعليم الشامل	4.28	0.743	3
14	أقوم بتهيئة جو إيجابي لزيادة دافعية الطلاب داخل فصول التعليم الشامل	4.26	0.793	4
-	المتوسط العام	4.28	0.675	-

يتضح من الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده التخطيطي للتدريس بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس (من 4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أوافق بشدة" على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أبرز ملاح توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل لدى معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام فيما يتعلق ببعده التخطيطي للتدريس تتمثل في العبارات رقم (15، 11، 12، 14) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (15) بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، والعبارة رقم (11) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، والعبارة رقم (12) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (4.28) والعبارة رقم (14) بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، نستشف من هذه النتائج أن الكفايات الذاتية لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم المتعلقة بالتخطيط للتدريس متوفرة بدرجة عالية.

2.15. إجابة السؤال الثاني: هل ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل؟

لتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المهنة تم استخدام اختبار "ت" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7) نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المهنة

المحور	المهنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل	معلم تعليم عام	80	4.20	0.506	3.758	**0.000	دالة
	معلم صعوبات تعلم	47	3.84	0.577			

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو (توافر الكفايات الذاتية اللازمة لتطبيق التعليم الشامل) باختلاف متغير المهنة لصالح معلمي التعليم العام، وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة (Alqahtani, 2017; Saloviita, 2020)، وقد تُعزى تلك النتائج إلى أن نظام التعليم الشامل حديث العهد في السعودية، ولم يتم تطبيقه بعد في حدود الدارسة المكانية، إذ لم يتمكن معلمو ومعلمات صعوبات التعلم من ممارسته واكتساب العديد من مهاراته وتعرف الأدوار التي ينبغي القيام بها داخل تلك البيئات، مع عدم كفاية الاستعداد المهني وغياب فكرة التكامل بين التعليم العام والتربية الخاصة في التخطيط وتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، وقد أوضحت دراسة كل من (Chao et al., 2017; Bhroin & King, 2019) أهمية الدورات التدريبية في إكساب المعلمين الكفايات اللازمة للتعليم الشامل، سواء أكان ذلك أثناء سنوات الإعداد داخل كليات التربية، أم أثناء الخدمة، مع ضرورة توفير وقت وتخطيط إضافيين بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم، مع وجود سياسية تعليمية مرنة.

١٤ - توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:
- تضمين مبادئ التعليم الشامل داخل برامج إعداد المعلم بكليات التربية سواء أكان هذا لطلاب برامج قسم التربية الخاصة أم برامج التخصصات الأخرى، حتى يمكن تحقيق التكامل بين التعليم العام والتربية الخاصة
 - ضرورة تقديم برامج تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم، ومعلمي التعليم العام قبل الخدمة وفي أثناءها تركز على تطوير اتجاهات إيجابية، واستخدام أشكال من التدخلات والتعديلات ذات المعنى على المنهج، وتنمية روح التعاون بين المعلمين لمواجهة التحديات الخاصة بالقدرات المتنوعة للطلاب داخل بيئات التعليم الشامل.
 - تحديد أدوار ومسؤوليات كل من معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي في بيئات التعليم الشامل.

المراجع

المراجع العربية:

- باعثمان، شروق. والسديري، نوف. (2018). تصور مقترح لإعداد معلم التعليم العام في التعليم الشامل وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 6(24)، 135-165.
- الحلوان، معاذ. (2021). التعليم الشامل: الفلسفة المثلى والأحدث في تربية وتعليم الطلبة ذوي الإعاقات. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 5(16)، 397-434.
- العتيبي، أمل. (2019). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 9(30)، 18-43.
- العساف، صالح أحمد. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط ٢، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- المزيرعي، يزيد؛ وحفني، علي عبد رب النبي. (2019). توقعات المعلمين نحو تطبيق التعليم الشامل للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 3(9)، 399-430.
- المعاني، أحمد؛ وجرادات، ناصر؛ والمشهداني، عبد الرحمن. (2012). أساليب البحث العلمي والإحصاء كيف تكتب بحثا علميا؟ دار إثراء للنشر.

المراجع الأجنبية:

- Alnahdi, G., & Hui, S., (2019). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. *Cogent Education*, 6(1), 1618516.
- Bhroin, Ó., & King, F., (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38-63

- Caputo, A., & Langher, V., (2015). Validation of the collaboration and support for inclusive teaching scale in special education teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(3), 210-222.
- Geeraerts, K., Van den Bossche, P., Vanhoof, J., & Moolenaar, N., (2017). Intergenerational Professional Relationships in Elementary School Teams: A Social Network Approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 78-98.
- Hansen, H., Carrington, S., Jensen, C., Molbæk, M., & Secher Schmidt, M., (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S., (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C., Venetz, M., Schwab, S., & Gebhardt, S. (2019). Assessing dimensions of inclusion from students' perspective – measurement invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education*. 35, 287-30
- Lerner, J., (2000). Learning Disabilities Theories, Diagnosis and teacher strategies (8th). Houghton Mifflin Company Boston, New York.

- Loreman, T., (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 459-483.
- Love, H., & Horn, E. (2021). Definition, Context, Quality Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Early Childhood Special Education*. 40(4) 204–216
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Saloviita, T., (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sannen, J., De Maeyer, S., Struyf, E., De Schauwer, E., & Petry, K. (2021). Connecting teacher collaboration to inclusive practices using a social network approach. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103182.
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D., (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.
- Thomas, E., & Uthaman, S., (2019). Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice* 4(2) 23-32

- Yada, A., & Savolainen, H., (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Zee, M., & Koomen, H., (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zhang, L., Liu, X., & Lin, Y., (2019). Teachers' perception of the response to intervention implementation feasibility in Chinese inclusive early childhood education. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 387-395.

>> وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠٢١/٧/٨، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠٢١/٨/٢ <<